

Nicolaidis, Dimitrios

Lehrer sollen ihre Schule reformieren - wie bestimmen dabei pädagogische Deutungsmuster die Arbeit an den Schulprogrammen?

Pädagogische Korrespondenz (2012) 45, S. 57-73



Quellenangabe/ Reference:

Nicolaidis, Dimitrios: Lehrer sollen ihre Schule reformieren - wie bestimmen dabei pädagogische Deutungsmuster die Arbeit an den Schulprogrammen? - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2012) 45, S. 57-73 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-99100 - DOI: 10.25656/01:9910

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-99100>

<https://doi.org/10.25656/01:9910>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 45

FRÜHJAHR 2012

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN, BERLIN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,– EURO zzgl. 4,– EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2012 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **IN MEMORIAM**
Gisela Blankertz – Korrektorin und Gestalterin
- 7 **ESSAY**
Jörg Ruhloff
Nur durch Erziehung Mensch?
- 20 **ERZIEHUNG NEU**
Jessica Dzengel/Katharina Kunze/Andreas Wernet
Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon:
Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur
im Studienseminar
- 45 **REFORMKRITIK**
Andreas Gruschka
Reformierter Unterricht – Entgrenzung oder Erosion einer
pädagogischen Praxis
- 57 **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**
Dimitrios Nicolaidis
Lehrer sollen ihre Schule reformieren – Wie bestimmen dabei
pädagogische Deutungsmuster die Arbeit an den Schulprogrammen?
- 74 **UNTERRICHTSFORSCHUNG**
Thomas Geier
„Ihr müsst (...) sprachlich homogene Gruppen bilden“ – eine
Fallstudie zur interkulturellen Bildungspraxis
- 92 **SINNBILDER**
Eva Wagner/Georg Peez
Schüler-Interaktion im Klassenraum – Eine phänomenologisch
orientierte Fotoanalyse alltäglicher performativer Gesten
- 105 **AUS DEN MEDIEN**
Sieglinde Jorntz
Elterntage an Universitäten

Dimitrios Nicolaidis

Lehrer sollen ihre Schule reformieren – Wie bestimmen dabei pädagogische Deutungsmuster die Arbeit an den Schulprogrammen?

I

Innerhalb der vergangenen fünfzehn Jahre ist ein bildungspolitischer Perspektivwechsel zu beobachten. Wenn es um die Entwicklung von Schule geht, richtet sich der Fokus zunehmend auf die Rolle der Lehrer als Reformierer und Optimierer:

- Von der Kultusadministration und den Parlamenten der Länder wurden Lehrer dazu aufgefordert, im Rahmen der Schulprogrammarbeit eine Agenda zur Verbesserung ihrer pädagogischen Arbeit zu erstellen, umzusetzen und zu evaluieren.
- Im Rahmen der Schulinspektion wird die Arbeit der Lehrenden im Unterricht „begutachtet“. Die Leistung der Lehrer fließt in die Bewertung der gesamten Schule ein. Schwachstellen müssen behoben werden. Fünf Jahre später wird bei einer erneuten Inspektion überprüft, ob die Defizite auch wirklich beseitigt wurden.
- Nach dem Schüler-PISA wird ein Äquivalent zur Leistungsbilanzierung der Lehrer gefordert. Damit sollen ungleich härtere Aussagen darüber getroffen werden können, wie Leistungsdefizite der Schüler mit dem professionellen Unvermögen zu erklären sind.

Die Nachricht lautet in allen Fällen: Lehrer sollen die Qualität ihrer Arbeit verbessern. Das ist insofern ein Novum, als bislang die Leistung der Schüler weitgehend diesen selbst zugeschrieben wurde. Nun steht die Leistung der Lehrer als eine zur Diskussion, die verbessert werden muss, weil sie, wie spätestens seit PISA offenkundig geworden ist, den Erwartungen nicht gerecht wird, die an die Lehrer gerichtet werden muss. Systemisch verstanden kann es dabei nicht nur um den Unterricht gehen, zugleich soll auch die Schule als ganze im Geiste der Organisationsentwicklung auf permanente Optimierung eingestellt werden. Schulinspektion und Schulprogrammarbeit sind deswegen keine Instrumente bloßer Personal-, sondern solche der Schulentwicklung.

So manche Beiträge der Professionalisierungsdebatte deuten jedoch darauf hin, dass Lehrer als Schulreformer eine Fehlbesetzung sein könnten. So stellte Krainz-Dürr schon 1999 zu Beginn dieser Reformanstrengungen die These auf, dass Lehrer keine über den Unterricht hinausgehende Vorstellung

von professioneller Arbeit besäßen. Zudem hätten sie anstelle eines Konzeptes effizienzorientierter Arbeit Engagement zum Leitbild erhoben. Man orientiere sich weniger an Kategorien des Könnens als an denen von Einsatz. Strukturelle Verbesserungen der alltäglichen schulischen Praxis seien auf dieser Grundlage nicht zu erwarten. Zudem würden den engagierten viele nicht-engagierte Kollegen im Wege stehen (Krainz-Dürr 1999, S. 343ff.). Böhmann/Hofmann stellten fest, dass für etwa die Hälfte aller Lehrer Schulentwicklung „überhaupt kein Thema“ sei (Böhmann/Hoffmann 1999, S. 406). In einer anderen Studie sehen vier Fünftel der Befragten in der „Thematisierung der Arbeitsqualität“ im Sinne der Wirksamkeit des Lehrens im Lernerfolg einen Tabubruch (Esslinger 2002, S. 34). Dieses könnte wiederum mit der mangelnden Professionalität zu erklären sein, wie sie von Krainz-Dürr dargelegt wird. Eine Auswertung verschiedener empirischer Studien veranlasste Terhart zu der Schlussfolgerung, dass Lehrer sich in ihrer schulischen Praxis vor allem auf ihr Erfahrungswissen und weniger auf das im Studium erworbene Theoriewissen beriefen. „So führen Informationen, die im Widerspruch zu den jeweiligen subjektiven Theorien stehen (etwa wissenschaftliche Quellen, D.N.), wie auch sonstige Inkonsistenzen nur selten zu Änderungen der subjektiven Kognition.“ (Terhart 1998, S. 577). Die referierten Befunde provozieren also Zweifel an der Annahme, Lehrer könnten als optimierende Reformer ihrer Schule beansprucht werden. Möglicherweise besteht ein Missverhältnis zwischen dem, was schulentwicklungspolitisch von Lehrern gefordert wird, und dem, was sie zu leisten in der Lage oder zu leisten bereit sind. Vor dem Hintergrund dieser von wissenschaftlicher Seite konstatierten Skepsis stellt sich also die Frage, wie sich Lehrer zu der Aufforderung verhalten, ihre Schule optimierend reformieren zu sollen.

Das von wissenschaftlicher Seite problematisierte Postulat, Reformen könnten durch Schulprogrammarbeit initiiert werden, wurde in einer von Gruschka und seinen Mitarbeitern durchgeführten Studie einer sachhaltigen Überprüfung unterzogen (Gruschka et al. 2003). Dabei stand die Frage im Mittelpunkt, ob bzw. in welcher Weise eine Kriseninduktion in Form administrativ verordneter Schulprogrammarbeit einen Prozess der inneren Schulreform zu bewirken vermag. Von einer Kriseninduktion kann die Rede sein, weil mit der Erstellung eines Schulprogramms nicht etwa die dokumentierende Bilanzierung des Bestandes erwartet wird. Stattdessen sollen die Schulen mit dem Programm zeigen, wo sie an der Stelle des Gewohnten mehr Programm, ein anderes Programm und das bessere Programm, am besten eines der umfassenden Verbesserung auf den Weg bringen. Der Staat examiniert die Anstrengungen zur Reform, gibt dafür eine Agenda vor, die von der „selbständigen Schule“ aufgenommen und adaptiert werden soll. Die verschärfte Variante dieser Reformstrategie stellt einige Jahre später die Schulinspektion dar, die zu Zielvereinbarungen führen soll.

In der Studie wurden Schulprogramme sowie Planungstexte der Kultusadministration und die Hilfestellungen der Schulämter untersucht. Anhand dieser Dokumente ließen sich das Ergebnis der Programmarbeit und ihr Ver-

mittlungsmodus rekonstruieren. Gezeigt werden konnte, dass die intendierte Kriseninduktion schon an ihrer halbherzigen Umsetzung verpuffte. Aber damit konnte das negative Ergebnis nicht einfach mit dem Aufweis von Rahmenbedingungen externalisiert werden. Fraglich blieb, ob die Autoren der Schulprogramme neben der Abarbeitung einer verordneten Aufgabe deren Sinn in ihr berufliches Handeln integrieren konnten. Ob die Kriseninduktion sie zu den Reformern machen konnte, die sie vordem nicht waren. In meiner Studie geht es nun um die Frage, wie die Schulprogrammarbeit von den Autoren der Programme aufgefasst wurde.

II

Die Skepsis gegenüber dem Lehrer als Reformers seiner Schule steht in einem merkwürdigen Widerspruch zu den Bekenntnissen von Lehrern zur Schulprogrammarbeit. Fragt man sie allgemeinnach Sinn und Nutzen dieser Reform von Schule, so fallen die Reaktionen überwiegend positiv aus. Eine Mehrheit der Lehrer (79%) fände es beispielsweise „gut, dass staatliche Schulen ihr Leitbild überdenken sollen“. Solange ihre Autonomie nicht eingeschränkt werde, reagierten die meisten Lehrer auf die verordnete Schulprogrammarbeit pragmatisch engagiert (Schlömperkemper 2004, S. 66). Dass die Bereitschaft und die Absicht zur Entwicklung einer Schule eine zwar notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für die erfolgreiche Schulprogrammarbeit ist, wurde mit einer Fallstudie von Dammer (1997) deutlich, die Einblicke über die innere Widersprüchlichkeit von Schulreformen gibt und ein Verständnis darüber ermöglicht, warum eine Reform misslingt, die alle Beteiligten wollten – ein Modus des Scheiterns, über den wohl viele Lehrer aus ihrer eigenen Praxis entsprechend zu berichten wissen. So ließ sich eindrücklich zeigen, wie sich ein Kollegium, das sich um die Umsetzung eines neuen Modells von Berufsorientierung in den Abschlussklassen der Sekundarstufe I bemühte, mittels Absichtserklärungen und Zustimmung in Widersprüche verstrickte. Das postulierte Gute und Neue erwies sich nicht als tragfähig, weil es im Gegensatz zum überkommenen und nicht einmal bewussten, eigenen beruflichen Selbstverständnis stand. Trotz allen Bemühens und aller Einsicht in die Notwendigkeit der Reform scheiterte das Vorhaben, weil die Protagonisten nicht über die Voraussetzungen ihres eigenen Handelns aufgeklärt waren. Sie betrieben etwas, das sich in der Umsetzung als gar nicht wirklich gewollt und nicht durchdacht herausstellte. Dammers Studie verweist auf denjenigen Akteur, der seine eingeschliffenen Problemlösungsroutinen und Denkstrukturen nicht kennt und deshalb nicht erkennt, dass und wo diese im Widerspruch oder im Einklang stehen zu den Problemlösungsanforderungen, die das Vorhaben an ihn stellt. Die Erschließung des Sinns und des Wertes von Aussagen von Lehrern zu anfälligen Reformen, ist nicht mit Befragungen zum Wollen und zu Bewertungen zu haben. Selbstauskünfte und Verlautbarungen sind keine guten Prädiktoren, wenn es um erwartetes Handeln gehen soll. Vor diesem Hintergrund stellt sich das me-

thodische Problem, wie man abseits der Bekenntnisse und Proklamationen herausfinden kann, mit welcher Reformaspiration und -fähigkeit Lehrer der Aufforderung zur Schulprogrammarbeit begegnen.

Eine Lösung dieses Problems verspricht der Deutungsmuster-Ansatz nach Ulrich Oevermann. Mit diesem Ansatz erfolgt kein Zugriff auf Selbstauskünfte eines vermeintlichen oder tatsächlichen Könnens oder Wollens. Vielmehr wird das Deutungsmuster möglichst in der Auseinandersetzung mit seiner Praxis der Orientierung erschlossen. Das verlangt in der Forschung entweder nach natürlichen Protokollen zur Planung und Umsetzung von Reformvorhaben, die von den Deutungsmustern der Akteure aus strukturiert werden oder aber nach einer simulierenden Verwicklung der Befragten mit den typischen Problemen, die Ausgangspunkt der Reformarbeit sein können.

Unter dem Begriff des Deutungsmusters versteht man krisenbewährte bzw. aus Krisen hervorgegangene Routinen, mit denen auf wiederkehrende Herausforderungen der Lebenspraxis reagiert wird. Als implizite Theorien haben sich diese Vorstellungen von Praxis meist unbewusst eingeschliffen. Lehrer bewältigen die Herausforderung des Unterrichts. Also nicht, indem sie täglich neu Lösungen suchen und entwickeln. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sie auf in ihrer Typik vergleichbare Probleme mit einem voreingereichteten Interpretationsmuster zurückgreifen, das eine situationsübergreifende Verallgemeinerungsfähigkeit besitzt (Oevermann 2001, S. 38). Deutungsmuster sind vor allem individuell geprägt und doch nicht allein als individuelle Gebilde beliebiger Formvariation zu verstehen. Sie sind zugleich Ausdruck kollektiver Bewusstseinsformen, deren Zweck die Legitimation einer Lebensweise bzw. einer beruflichen Praxis ist (ebd. S. 43). Ein Deutungsmuster ist ein bewusstseinsfähiges, aber nicht notwendig bewusstseinspflichtiges Gebilde. Einfach abfragen kann man es nicht. Konfrontative Interviewtechniken sind besonders geeignet, weil Deutungsmuster dann am ehesten zutage treten, wenn der Proband auf Konfliktsituationen zu reagieren hat, in denen er sich kohärent zu widerstreitenden Gesichtspunkten positionieren muss (ebd. S. 62). Mit einer Stellungnahme zu einem Konflikt über die richtige Weise von Praxis ist die Mobilisierung einer kognitiv vorstrukturierten Lösungsstrategie zu erwarten.

Diese Krisenlösungsstrategie lässt sich gut durch so genannte Dilemma-Interviews evozieren. Mit ihnen wird der Proband dazu aufgefordert, sich zu einem prototypischen pädagogischen Konfliktfall zu positionieren. Die Reform der Schule bezieht sich vor allem auf Fragen der richtigen Erziehung, der Bildung und der Didaktik. Erziehung kann verstanden werden als solche zur Mündigkeit durch die Voraussetzung von Entfaltungsräumen von Mündigkeit, sie kann aber auch als angeleiteter Weg zur selbständigen Aufgabenerfüllung aufgefasst werden. Die Bildungsaufgabe kann als Vorbereitung auf die vor allem beruflich bestimmten Aufgaben als Erwachsene oder aber als möglichst tief und breit angelegte Einführung in das subjektiv bedeutsam werdende Weltwissen verstanden werden. Didaktik kann sich orientieren an der möglichst starken Anschmiegung von Aufgaben und Hilfen an die Sache

in ihrer Eigenstruktur oder aber versuchen, sie so weit wie möglich zu vereinfachen und auf den Könnensstand sowie der Motiviertheit der Lernenden anzupassen, dass diese sie entsprechend aufnehmen. Diesen Polaritäten korrespondieren die Alternativen einer Reform der Schule. Innerhalb dieser Rahmung können auch die Deutungsmuster der Lehrer zum Sprechen gebracht werden. Die exemplarische fallweise Illustration der Polarität wird zur Herausforderung der Interviewten, mit einer eigenen Positionierung auf die Deutungsangebote sowie die aus ihnen folgenden praktischen Maßnahmen zu reagieren. Zugleich kann in den Interviews sichtbar werden, inwiefern die Lehrenden nicht nur stabile und explikationsfähige Deutungsmuster besitzen, sondern auch welches Anregungspotenzial für Reformen in ihnen steckt. Enthalten also die pädagogischen Orientierungen einen normativen Überschuss, der mit der Arbeit am Programm praktisch entfaltet werden kann bzw. zur Entfaltung drängt oder aber dienen die Muster letztlich vor allem der affirmativen Einrichtung in das Bestehende?

Im Rahmen Forschungsprojekts wurde mit an Schulprogrammentwicklung beteiligten Lehrern eine große Zahl dieser Dilemma-Interviews geführt.¹ Unmittelbar vor dem Interview mussten die Probanden ein Szenario lesen, zu dem sie anschließend befragt wurden. In dem Interview, das für die im Weiteren vorgestellte Fallrekonstruktion verwendet wurde, geht es um einen Konflikt zwischen Lehrern. Kollege Wassum repräsentiert die Position desjenigen, der sich für die Umsetzung eines traditionellen materialen Bildungsgehalts einsetzt, der im Rahmen eines fachsystematischen Unterrichts zu vermitteln ist. Die Kollegin Brautner votiert hingegen für eine kompetenzorientierte Bildungskonzeption, die in Form fächerübergreifender Projektarbeit realisiert werden sollte.

In dem Szenario ist der grundlegende Diskurs über Bildung repräsentiert, mit dem man zu klären beabsichtigt, ob der Bildungsauftrag mit dem Rückgriff auf das Klassische, im Sinne des Bewährten und damit fortwährend Aktuellen, oder mit einem Vorgriff auf das Zukünftige, also auf eine Modernisierung der Inhalte zu erfüllen sei. Ein dritter Kollege nimmt keine inhaltliche Position ein; er verweist auf die Notwendigkeit der Einhaltung des bürokratischen Regulariums (Gruschka et al. 2003, S. 24).²

Der Proband wird sich in seinen Ausführungen auch auf die eigene schulische Praxis beziehen, und zwar derart, dass er gegebenenfalls eine Differenz zwischen dem Soll- und Ist-Zustand seiner pädagogischen Praxis markiert. Dabei ist es grundsätzlich unerheblich, ob er sich als Traditionalist oder als Modernisierer zeigt. Erheblich ist allein die Frage, ob er die aktuelle pädagogische Praxis an seiner Schule als veränderungswürdig betrachtet. Die etwaige Differenz zwischen Ist- und Soll-Zustand verweist quasi auf die Marge

1 Derzeit sind etwa zwei Drittel der Interviews ausgewertet. Für die Erschließung der Interview-Texte wird in dieser Studie das methodische Instrumentarium objektiv-hermeneutischer Fallrekonstruktion angewandt, das im Wesentlichen von Ulrich Oevermann entwickelt wurde (vgl. Oevermann 2000).

2 Das Szenario ist zu finden unter: <http://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/1058>

von Möglichkeiten und Notwendigkeiten, mit der der Proband reformierend auf seine Schule einwirken könnte. Bestimmt der Proband keine Differenz zwischen seiner Position und seiner alltäglichen schulischen Praxis, befindet er sich demnach mit seinem Deutungsmuster im Einklang mit der vorherrschenden Pädagogik seiner Schule, wären – abgesehen von den immer möglichen Optimierungen des Bestehenden – aus seiner Perspektive Veränderungen widersinnig. In diesem Fall wäre die Arbeit an einem Schulprogramm lediglich die Herausforderung zu einer affirmativen Bilanz. Weicht aber sein Deutungsmuster von dem ab, was er als die Praxis an der eigenen Schule beschreibt, so würden die Angebote des Szenarios ihn dazu herausfordern, das eigentlich Richtige in die Form einer Reformbeschreibung zu übersetzen. Die Reflexion über das Szenario verwickelte ihn erneut in die Krise, die im Rahmen der Schulprogrammarbeit konstruktiv gewendet werden sollte.

Die konkreten Forschungsfragen lauten folgendermaßen:

- a) Wird in dem pädagogischen Deutungsmuster des Probanden bzw. in seiner Positionierung zu dem im Szenario dargestellten Dilemma eine Reformaspiration erkennbar, die im Rahmen der Schulprogrammarbeit produktiv verarbeitet werden könnte?
- b) Falls dies der Fall ist, welcher Art und Güte ist die Reformaspiration, die sich aus dem pädagogischen Deutungsmuster des Probanden ableiten lässt?
- c) Falls das nicht der Fall ist, lässt das Deutungsmuster des Probanden überhaupt eine stabile Orientierung an Routinen erkennen?

III

Nachdem ein großer Teil der Interviews ausgewertet wurde, ist vor allem der überraschende Tatbestand festzustellen, dass bei der überwiegenden Zahl der interviewten Lehrer kein Deutungsmuster mit einer distinkten, entschiedenen und elaborierten Positionierung zu dem im jeweiligen Szenario dargelegten Dilemma erkennbar wurde. Vielmehr haben wir festgestellt, dass die meisten Probanden einen Reaktionsmodus zeigten, der auf den verunsicherten Zustand einer pädagogischen Selbstpositionierung hinweist. Die Reformansprüche der letzten Jahre zeigen insofern bei den Lehrenden Wirkung, als mit ihnen Ansprüche verbunden wurden an das eigene pädagogische Tun, die vielfach mit den eingebrachten Überzeugungen und Praktiken nicht so recht zu verbinden waren. Wir finden also weder den Überzeugungstäter, der mit den Reformansagen zu neuen Ufern strebt, und davon überzeugt ist, dass er auf dem richtigen Weg ist. Noch finden wir selbstbewusste Vertreter der Pädagogik, deren Geltung durch die angediente Reform nicht infrage gestellt wurde.

Vielfach wird nicht mehr deutlich, worin der Überzeugungsboden besteht, auf dem die pädagogische Arbeit aufbaut. Das Neue steht unverbunden gegenüber dem Alten. Es dominiert die Abwehr des Neuen mit Hinweis auf die anhaltende Verpflichtung auf das Alte, man würde gerne, aber man kann

nicht. Die Interviews machen in ihrer Gänze auf einen Berufsstand aufmerksam, der nicht mehr sicher ist in dem, was er tut, auch weil er das nunmehr Geforderte nicht als Lösung der Probleme des Unterrichts erkennt, sondern eher als ein Medium ihrer Verschärfung. Zugleich wird jenes Defizit an pädagogischen Standards deutlich, mit denen berufliche Identität wie Kompetenz zugeschrieben werden kann. Das spüren manche auch als Mangel, während andere wortreich darüber hinweg gehen. Es sind vor allem diese Lehrenden, die deutliche Zeichen einer Dekomposition zeigen: im Modus des Lavierens, des sich Widersprechens, des Abwehrens oder des Ausweichens.

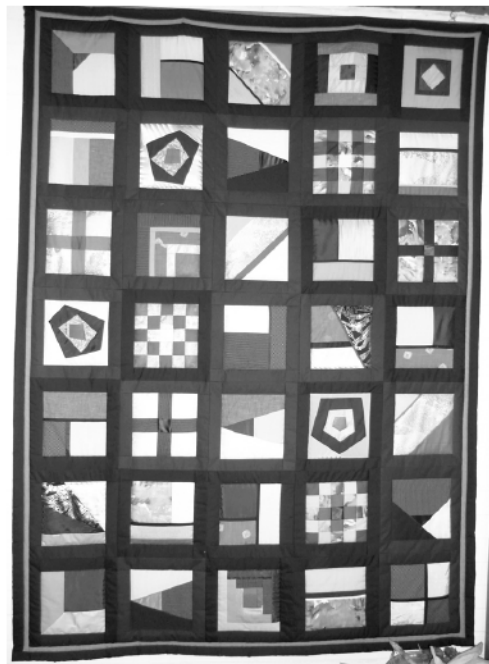
Die Annahme, ein konsistentes Deutungsmuster müsse grundsätzlich und als Normalfall rekonstruierbar sein, erwies sich als falsch bzw. spezifikationsbedürftig. Zu erkennen war unter diesen Probanden keine stabile Orientierung an Routinen, mit denen die dargebotenen Alternativen hätten stimmig bewertet werden können. Die professionelle Darstellung eines pädagogischen Deutungsmusters, also die diskursmächtige, anschauungsreich dargestellte und normativ gut begründete Verortung der eigenen Position im Dilemma konnte bei keinem Probanden festgestellt werden. Dem möglichen Anspruch professioneller Rationalität im Medium wissenschaftlich fundierter Argumentation, entsprach keiner. Die überzeugendsten Lehrer zeigten ein Deutungsmuster, das als Resultat mehr oder minder reflektierten Erfahrungswissens zu verstehen war und das eine in sich konsistente Argumentation zum Aufbau einer Position aufwies. Sie reflektierten damit Überzeugungen, die mehr als nur Widerspiegelung des Alltäglichen, Schwierigen, Verworrenen, vielfach Behinderten waren. In den meisten Fällen reagierten die Lehrer auf die Szenarien mit Irritation, Widersprüchlichkeit oder Ratlosigkeit, ja zuweilen mit Verzweiflung gegenüber den unlösbaren Aufgaben der Erziehung, Bildung und Vermittlung. In keinem Interview war ein Hinweis darauf zu finden, dass dieses Verhalten erst mit der administrativ verordneten Schulprogrammarbeit induziert worden war. Daher ist davon auszugehen, dass die professionelle Krise der Probanden schon seit längerer Zeit bestand. Zur Verdeutlichung dieses Befundes wird nun gezeigt, wie sich ein solcher Fall der krisenhaften Reaktion auf die pädagogische Aufgabe darstellt.

IV

In dem folgenden Interviewauszug legt der Proband dar, wie die Vereinbarkeit von formalen Setzungen des schulischen Betriebs mit den Modalitäten eines geplanten Zeitungsprojekts (Schüler der Klasse gestalten über einen längeren Zeitraum eine Seite der lokalen Zeitung. Der Unterricht in einigen Fächern soll dafür genutzt werden.) ermöglicht wird.

P: ... wir müssen kombinieren, die Anforderungen des Plans, der Stundentafel, der Notwendigkeit Klausuren zu schreiben, das wird hier ja von den Kollegen zur Sprache gebracht, und dem meines Erachtens berechtigten Interesse dieser Frau Brautner, nennen wir sie mal so –

Das Problem besteht grundsätzlich darin, dass die organisatorisch-technischen „Anforderungen“ des alltäglichen Schulbetriebs mit dem „Interesse“ derjenigen Lehrer, die an einem solchen Projekt teilnehmen möchten, zunächst nicht vereinbar sind. Gelöst werden kann dieses Problem durch die Kombination der *Anforderungen*. Kombinieren meint die Ermöglichung bzw. Realisierung von beidem in gleichem Maße. So stehen sich Projektinitiativen und die organisatorischen Bedingungen der Institution gleichberechtigt gegenüber. Zugleich wird deutlich, dass es sich beim Kombinieren um einen Zwang handelt („wir müssen kombinieren“). Wollte man bis zu dieser Stelle die Position des Probanden bestimmen, so ist zu erkennen, dass er beide Interessen – die eines Projekts („dem meines Erachtens berechtigten Interesse dieser Frau Brautner“) und diejenigen der Institution – als gleichberechtigte anerkennt. Der Proband zeigt eine präsidial-integrative Sowohl-als-auch-Position.



Im Hinblick auf das im Szenario dargestellte Dilemma ist festzustellen, dass der Proband zwar grundsätzlich auf den Konflikt eingeht, durch Kombination aber so tut, als ob es eine strukturell bedingte Unverträglichkeit nicht gäbe. Aus dem Konflikt, einer dilemmatischen Ausgangssituation - man kann nicht gleichzeitig das eine und das andere tun - wird eine Verbindung. Die von der Kollegin Brautner präferierten multimedialen Kompetenzen sind nicht mit denjenigen Kompetenzen zu vermitteln, die mit der erschließenden Lektüre von Bildungstexten erworben werden können vice versa. Das sich widerspre-

chende Bildungsverständnis der Protagonisten des Szenarios wird vom Probanden durch seine pazifizierende Deutung bereits am Anfang des Interviews entsorgt, indem er den Konflikt frei von allen inhaltlichen Erwägungen als einen technisch lösbaren verarbeitet. Er wird beinahe zu einem alltäglichen, zumindest zu einem regelmäßig wiederkehrenden deklariert. Der Konflikt ist eine Routineangelegenheit, auf die man ebenso routiniert mit einem Kombinieren gleichberechtigter Interessen reagieren kann.

Dass der Konflikt zwischen der Einhaltung des organisatorischen Rahmens des Schulehaltens und den Anforderungen eines Projekts doch nicht so einfach zu lösen ist, scheint dem Probanden im weiteren Verlauf des Interviews bewusst zu werden.

P: Was natürlich eine Frage ist, wie man das, ähm, in Übereinstimmung bringt mit den Anforderungen, was die Klausurtermine angeht, was – die ja festgelegt sind, in den Oberstufen jedenfalls – hier handelt es sich um eine Klasse 10, da haben wir auch festgelegte Termine, die werden ja auch vorher vereinbart.

Die „Übereinstimmung“ bedeutet, dass Termine der Leistungsüberprüfung mit Terminen eines Projektes nicht kollidieren dürfen bzw. abgestimmt werden müssen, dass also beide Termine realisiert werden müssen. Während zu Beginn des Interviews noch mit dem Kombinieren eine Vereinbarkeit zwischen einem Projekt und den formalen Anforderungen des alltäglichen Betriebs von Schule bezeichnet wurde, ist inzwischen eine „Frage“ daraus geworden. Der Unterschied zu diesen Ausführungen ist der, dass am Interviewanfang das Kombinieren schon als Antwort auf die Frage gelten konnte, während die hier gestellte Frage als eine unbeantwortete und damit wohl als ein ungelöstes Problem zu verstehen ist. Fraglich scheint dem Lehrer zu werden, ob eine Leistung im Projekt wie eine Klassenarbeit behandelt werden kann und was überhaupt in der fachlichen Klassenarbeit geprüft werden kann, wenn doch die Schüler im Projekt arbeiten? Die Problematisierung einfachen Kombinierens als Passend-Machen weist darauf hin, dass sich der Proband in seiner Position unsicher ist. Nach welchem Verfahren die widerstreitenden Interessen miteinander in Einklang gebracht werden können, ist offenbar nicht abschließend geklärt.

Nach seinen Überlegungen zur organisatorischen Verträglichkeit der beiden Ansprüche wendet er sich den Argumenten für und wider das Projekt zu.

P: Am schwächsten finde ich das Argument von diesem Herrn – wie heißt er? – Wassum, der mit der Oberflächlichkeit, das ist (...) sehr, sehr traditionelles Argument, weil, äh, es eigentlich (...) (bläst lachend Luft aus) (...) über die Tatsache hinweg schwindelt, dass wir immer oberflächlich sind in der Schule.

Das Argument des Kollegen wird als gültig anerkannt, aber als das schwächste kategorisiert. Ein Argument beansprucht inhaltliche Ausgewiesenheit. Als ein traditionelles Argument ist es zugleich eines, das man kennt, weil es seit längerer Zeit immer wieder vorgetragen wird. Innerhalb eines entsprechenden Diskurses (der nicht bezeichnet wird) hat es einen besonderen Rang, denn es ist ein „sehr, sehr traditionelles Argument“. Mit dieser doppelten Steigerung bringt der Proband freilich nicht seine positive Würdigung, sondern sein ambivalentes

Verhältnis hierzu zum Ausdruck. Er räumt ein, dass das Argument seit längerer Zeit Geltung beansprucht. Aber schon weil es immer wieder vorgetragen wurde, scheint es für ihn keinen neuen Beitrag zum Diskurs beizusteuern. Das „sehr, sehr traditionelle Argument“ ist bereits mit dem Makel des Abgegriffenen behaftet. Es verwandelt sich im Laufe der Zeit in tote Rede. Nach dem Muster eines Catoischen „Ceterum censeo...: Man kann es nicht mehr hören! Das Argument bewahrt zwar seinen Status, aber in der konkreten Situation fungiert es als Totschlagargument: Da will jemand etwas Neues tun, und dann kommt der Kollege wieder mit diesem ewigen Gegenargument.

Das Argument sei sodann das schwächste, weil es „über die Tatsache hinweg schwindelt“, dass man immer oberflächlich in der Schule unterrichte. Darin kann man einen logischen Bruch in der Argumentation des Probanden entdecken: Hat eine Aussage die Qualität eines Arguments, dann kann man mit ihm nicht über eine Tatsache „hinwegschwindeln“. Erfüllt eine Aussage den Zweck des Schwindelns, kann es sich nicht zugleich um ein Argument handeln. Es entpuppt sich als vorgeschoben. Argumentiert der Kollege Wassum des Szenarios oder schwindelt er – zwischen diesen beiden Einschätzungen laviert der Proband.

Worin sieht der Proband den Schwindel des Kollegen? Wassum beziehe seine Kritik an der Oberflächlichkeit allein auf das Zeitungsprojekt, womit er die Tatsache leugne, dass die Gesamtheit der Lehrer in der Schule oberflächlich sind.

Das ließe sich auch anders verstehen, nämlich dass Wassums Argument nicht das schwächste, sondern ein doch sehr starkes Argument sein muss, weil es nicht nur auf ein Zeitungsprojekt, sondern generell auf das Unterrichten in der Schule bezogen werden kann. Das Problem macht der Proband an den Lehrern fest. Sie „sind oberflächlich“. Lehrer arbeiten nicht oberflächlich (was ja implizit auch die Möglichkeit des Gegenteils in Aussicht stellt), sie „sind“ es in ihrer beruflichen Rolle „immer“. Diese Zuweisung kennzeichnet die vermeintliche Alternativlosigkeit. Sie haben keine Wahl. Selbst wenn sie es wollten, sie könnten nur oberflächlich arbeiten, weil sie oberflächlich „sind“. Was Lehrer in der Ausübung ihres Berufs generell und unvermeidbar zu oberflächlichen werden lässt, kann möglicherweise Ausdruck eines institutionellen Zwanges sein, den der Proband aber nicht näher bestimmt. Wassum gesteht sich diesen Zwang zur Oberflächlichkeit nicht ein. Weil nun die Oberflächlichkeit in der Schule generell existiert, kann sie nicht als ein Argument für oder gegen ein Projekt ins Feld geführt werden. Indirekt ist der Proband demnach ein Befürworter des Zeitungsprojekts. Denn es fügt der Schule keinen Schaden zu, den die Schule nicht ohnehin schon hinnehmen musste.

Kann nun auf diesem Argument eine Bildungstheorie oder auch nur eine Didaktik gegründet werden? Mit seiner Fundamentalkritik an der Oberflächlichkeit der Schule zielt der Proband nicht auf eine Nebensächlichkeit. Man stelle sich vor, es würde nicht mehr der Anspruch erhoben, in der Schule sei die Sache gründlich zu klären, sondern sie werde an allem immer nur oberflächlich abgearbeitet. Ein derartiges Selbstverständnis würde sofort und von allen Sei-

ten in die Kritik geraten. Denn der Anspruch der Gründlichkeit stellt ein Konstituens der Schule dar. Auch wenn in ihr (zuweilen) oberflächlich gearbeitet werde, dürfe das nicht zu ihrem Wesen erklärt werden, vielmehr ist es eine Erscheinung, die bekämpft werden muss, im Fachunterricht wie im Projekt. Würde der Anspruch aufgegeben, wäre der Institution ihre Legitimation entzogen – und zugleich auch denjenigen, die diesen Anspruch zu repräsentieren und zu postulieren haben. Bildung im Modus der Oberflächlichkeit ist von vornherein zum Scheitern verurteilt. Das mag auch der Proband letztlich so sehen, aber er stellt affirmativ wie als Entschuldigung die Allgegenwart der Oberflächlichkeit fest, womit sie letztlich als unveränderbare Fatalität hingenommen wird. Das Katastrophale der Feststellung wird implizit zum Normalfall erklärt.

Nun könnte man erwarten, dass der Proband weitere Überlegungen folgen lässt, mit denen er seine Diagnose erklärt, beklagt oder kritisiert. Im weiteren Verlauf des Interviews greift er diesen Aspekt tatsächlich nochmals auf.

P: Kant können Sie in der Schule nicht gründlich im strengen Sinne lesen.

Kant ist der prominenteste Repräsentant der Philosophie der Aufklärung. Das bereits verpflichtet zur gründlichen Lektüre. Wer Kant oberflächlich liest, kann es auch gleich sein lassen. Die Anrede „Sie“ bezieht sich nicht auf den Interviewer als Person, sondern auf eine beliebige, die Allgemeinheit repräsentierende Person und das bedeutet dann, dass niemand in der Schule Kant gründlich lesen kann.

Der interviewte Lehrer postuliert einen Unterschied zwischen dem Schulischen und einer Lektüre außerhalb der Schule. Damit wird die Schule als ein Bildungsort charakterisiert, an dem es unmöglich sei, „im strengen Sinne“ zu Einsicht und Verstehen zu gelangen. Wenn man aber die Schule nicht mit dem philosophischen Oberseminar vergleicht, so eröffnet sich die Notwendigkeit einer didaktischen Vermittlung zwischen strenger Gründlichkeit und Oberflächlichkeit. Es geht dabei um die Auslegung des Sinns schulischer Propädeutik. Von der aber weiß der Lehrer nichts zu berichten. Ohne die Vermittlung ginge es in der Schule um alles oder nichts und nach Auffassung des Lehrers wäre die Realität des Schulischen dieses Nichts der Oberflächlichkeit. Damit würde beliebig, was in der Schule und vor allem: wie es unterrichtet werde, es reichte nie an ein Verstehen der Sache heran. Auch wenn es in der Klasse 10 nicht zu einer wissenschaftlichen Lektüre von Texten kommen kann, so bedeutet das noch nicht, dass diese nicht auf verbindliche Einsichten abheben kann. Insofern käme es darauf an, die Grade der Verbindlichkeit zu bestimmen. Auch kann es nicht unerheblich sein, an welchen Texten im Fachunterricht gearbeitet wird, d.h. ob ein Artikel über das Schützenfest oder eine Theaterstück geschrieben wird. Aber auch hier positioniert sich der Lehrer nicht, sondern steht ganz im Banne seiner eigenen, hoffnungslosen Diagnose.

Wenn das Gute als nicht erreichbar deklariert wird, ist zugleich die Wahl des Schlechten legitimiert. Der Oberflächlichkeit ist damit Tür und Tor geöffnet, ohne dass man sich dafür verantworten müsste. Weil der Proband mit der Oberflächlichkeit keinen veränderungswürdigen und veränderungsmögli-

chen Zustand beklagt, artikuliert er als Bildungstheorie die Apologie unbestimmter Oberflächlichkeit.

I: Hmhm.

P: Das wird immer so sein. Ich unterrichte ja nun Religion, ich weiß, wovon ich spreche. Das ist –

I: - Ja –

P: - immer ein Problem

Die Behauptung, „das wird immer so sein“, belegt noch einmal, dass in seinen Augen die Oberflächlichkeit ein nicht veränderbarer Zustand ist. Der Proband bringt demnach nicht seine eigene Ohnmacht oder sein eigenes Unvermögen zum Ausdruck. Das Unveränderbare der Misere schreibt er auch nicht anderen Lehrern zu. Vielmehr zielt die Rede auf die Institution. Die Oberflächlichkeit, die ihr eingepägt ist und daher „immer so sein“ wird, kann nicht verändert werden.

Als Beleg für seine These führt der Proband seine besonderen Erfahrungen als Fachlehrer für Religion an. Er unterrichte „ja nun“ Religion. Der Hinweis auf sein Fach ist mehr als eine Illustration, sondern eine Schlussfolgerung. Die Richtigkeit der Feststellung resultiert aus der Tatsache, dass der Proband Religionslehrer ist. Hier müsste es eigentlich um geoffenbarte Wahrheiten gehen, die sich einer strengen Lektüre, vor allem der heiligen Texte verdanken. Der Hinweis, er wisse, wovon er spreche, deutet auf eine Leidensgeschichte und eine Not aus der Erfahrung hin. Diese Erfahrung musste er so oft machen, dass er sich keine Illusionen mehr mache, es könnte einmal besser werden.

Nun gesteht er, dass die Oberflächlichkeit „immer ein Problem“ ist. Erstmals wird im Interview deutlich, dass das Alltägliche und Normale keineswegs das Gelungene oder Optimale darstellt, sondern ein Grundproblem des Schulischen markiert. Dieses Problem beschränkt sich nicht auf das Fach Religion. Als Religionslehrer kann er bloß auf ein Fach verweisen, mit dem das Problem in besonderer Weise evident wird. Mit seinem Fach kommt die Diskrepanz zwischen Tiefgründigkeit und Oberflächlichkeit besonders gut zum Ausdruck.

Die Oberflächlichkeit ist ein chronisches Problem, das vom interviewten Lehrer nicht als Herausforderung wahrgenommen wird. Als Lehrer, der gegen aktuelle didaktische Moden wie das Zeitungsprojekt opponiert und der für die verbindliche Arbeit an Texten eintritt, kann der Proband nicht gelten. Aber ein inhaltlich begründetes Plädoyer für das Zeitungsprojekt ist ebenfalls nicht zu erkennen. Seine Zustimmung beruht allein auf dem Zugeständnis, dass ein derartiges Projekt die Misere der Oberflächlichkeit nicht verschlimmern wird und deshalb akzeptiert werden kann. Wie kommt es aber zur impliziten Zustimmung zum Zeitungsprojekt?

P: Die (Situation; D.N.) tritt ja immer wieder ein, dass wir von außen angesprochen werden, in diesem Fall von einer Zeitung, und uns damit auseinandersetzen müssen.

Der Proband versteht unter der „Situation“ den Brief der Zeitung und die darin enthaltene Anfrage, ob die Lehrerin an dem Projekt teilnehmen möchte.

Als „Situation“ gilt ihm das Projektangebot. Dabei bezieht er sich zunächst auf die Regelmäßigkeit bzw. die unbestimmt hohe Frequenz eines derartigen Angebots („tritt ja immer wieder ein“). Doch versteht sie nicht als willkommene Abwechslung oder als einen didaktischen Impuls, sondern sieht hierin vielmehr einen Zwang zur Auseinandersetzung mit einem Angebot einer außerschulischen Institution („damit auseinandersetzen müssen“). Der Zwang kann aber kein dienstlicher sein, da es für Schulen keine formelle Verpflichtung gibt, mit außerschulischen Institutionen zusammenzuarbeiten. Außerdem ist auszuschließen, dass der Proband den Zwang als Erfüllung sozialer Konventionen versteht. „Wer uns so höflich und freundlich bittet, den kann man nicht mit Ablehnung vor den Kopf stoßen.“ Die „Auseinandersetzung“ ist also eine aufgezwungene. Das könnte man als heilsamen Zwang (Beine machen) verstehen oder als lästige Pflicht (schon wieder ein Angebot). Sich mit dem konkreten Inhalt des Angebots zu befassen, würde bedeuten, es pädagogisch zu deuten und zu bewerten. Das Interview enthält keinen Hinweis auf die pädagogische Dignität des Projektes, weder im positiven Sinne seiner Chancen noch im negativen seiner Problematik. So wird hier das Angebot gleichsam untergepflegt wie eine der vielen immer wieder auftretenden Verpflichtungen, sich mit Reformansprüchen auseinanderzusetzen. Das reflektiert eine objektive Lage wie einen subjektiven Zustand. Die Lehrer erleben einen sich in neuen Parolen, Formeln und Formen ausdrückenden Veränderungsdruck und zugleich eine subjektive Erschöpfung durch immer mehr Ansprüche, die untereinander nicht verträglich sind, aber dennoch „kombiniert“ werden müssen. Damit wird die pädagogische Arbeit entropisch, entkonturiert und alles ergießt sich in oberflächliche Aktivität.

Man fühlt sich doch verpflichtet, dem pädagogischen Mainstream zu folgen. Hier geht es um die „Öffnung von Schule“, um neue Felder handlungs- und praxisorientierten Lernens. Bekommt man also fortwährend Angebote wie das der Zeitung, kann man diese nicht einfach ablehnen. Der Zwang geht von dem von der Gesellschaft an Schule gerichteten Anspruch aus, sie möge gegenwärtigen Maßstäben einer modernen Bildungseinrichtung gerecht werden. Der Proband betont die Vorstellung, dass ein Zeitungsprojekt seine Berechtigung hat und trotz der organisatorischen Schwierigkeiten in den laufenden Betrieb von Schule integriert werden sollte. Der Zwang, durch den diese Positionierung entscheidend bestimmt ist, führt aber nicht zu einer Identifikation mit dem Zeitungsprojekt. Der Proband stimmt dem Zeitungsprojekt beinahe reflexhaft zu, indem er sich den Ansprüchen der Gesellschaft beugt. Diese Reaktion spiegelt seine Ohnmacht. Die allgemein herrschende Kritik an Schule und ihren unzulänglichen Leistungen wird nicht mit Vorschlägen zur Qualitätssteigerung der pädagogischen Arbeit beantwortet, sondern mit Kooperationsbereitschaft. Kaum ein Etikett ist besser dazu geeignet als das allseits gelobte „fächerübergreifende Projekt“. Der Proband entspricht dem Typus des Zwangsmodernisierers, der dadurch eine Neubestimmung seiner pädagogischen Aufgabe umgeht.

V

Es konnte gezeigt werden, auf welche Weise der Proband die Aufgabe bewältigt, die widersprüchlichen Anforderungen der pädagogischen Praxis in sein Handeln zu integrieren. Versteht man Deutungsmuster als Ausdruck bewährter Krisenbewältigungsstrategien, dann liegt die Vermutung nahe, dass sich diese vor allem während der Ausbildung zum Lehrer herausbilden. Dies ist die Zeit, in der Lehrer in besonderer Weise darauf angewiesen sind, Strategien zu entwickeln, mit denen sie den Problemlösungsdruck der Praxis zu bewältigen lernen. In diesem Zusammenhang ist auf eine Studie von Ohlhaver (2009) hinzuweisen. In einer rekonstruktiven Untersuchung ging er der Frage nach, ob es Lehramtsstudenten während ihres Praktikums gelinge, eine Distanz zu routinierten Handlungsmustern ihrer Mentoren bzw. Normalitätsmodellen ihres Unterrichts einzunehmen. Zu diesem Zweck analysierte er schriftliche Auswertungsergebnisse der Studenten und stellte fest, dass nur ca. 30 Prozent der Studenten ein wissenschaftlich begründeter bzw. methodisch kontrollierter und damit sinnerschließender Zugang zur Unterrichtspraxis ihrer Schule gelingt. Infolge dessen bescheinigt er diesen 30 Prozent, „adäquate reflexive Fähigkeiten erlangt (zu) haben“ (ebd., S. 42). Wenn umgekehrt 70 Prozent der Studenten diese Distanz zu routinierten Handlungsroutinen der alltäglichen Praxis an Schulen nicht gelingt, dann folgt daraus, dass die Praktikanten das Gegebene als das Normgebende betrachten.



Diese Haltung konnte ich bei meinen Studenten während ihres Schulpraktikums bestätigt sehen. So wird beispielsweise blind behauptet, Gruppenarbeit fördere den sozialen Zusammenhalt der einzelnen Schüler untereinander. Es

findet aber in der Regel keine kritische Reflexion darüber statt, ob ein soziales Miteinander während des Unterrichts nun tatsächlich beobachtbar war – auch dann nicht, wenn im konkreten Fall Schüler an einem Tisch sitzen und gemeinsam einzeln eine schriftliche Aufgabe bearbeiten. Unkritische Nähe zu einer etablierten Praxis kann also dazu führen, dass es zu einer Reproduktion der bloßen Pathosformel „sozialintegrative Gruppenarbeit“ kommt. Mentoren können so ihre unhinterfragte Praxis an Praktikanten weiterreichen.

Statt sich reflektiert zum vorgeführten Unterricht zu verhalten, reproduzieren sie die Handlungsrouninen als Modelle, die dann ihren Niederschlag in eigenen pädagogischen Deutungsmustern haben. Mit dem positiven Echo ihrer Mentoren bleibt den „erfolgreichen“ Praktikanten eine kritische Reflexion der übernommenen Praxis des Unterrichtens versperrt. Sie lernen zwar möglicherweise arbiträr zwischen gutem und schlechtem Unterricht zu unterscheiden. Die grundlegenden Strukturparadoxien der Institution Schule werden sie aber aufgrund ihrer umstandslosen Integration in den laufenden Betrieb kaum erkennen. Die theoretische Alternative zwischen einem krisenhaften Professionalisierungsprozess, in dessen Verlauf sich die Möglichkeit einer Überwindung althergebrachter pädagogischer Deutungsmuster anbietet, und der Bedienung eines routiniert ablaufenden Schulapparats ist dann faktisch keine. Der Erfolg eines derartigen Praktikums besteht weitgehend in der Mimesis an das Bestehende.

Auch von der zweiten Ausbildungsphase, dem Referendariat, wird behauptet, dass angehende Lehrer während dieser Zeit lernten, das Handeln mit einem Rückgriff auf wissenschaftliches Wissen theoretisch zu begründen. Diesen Anspruch greifen Dzengel/Kunze/Wernet (in diesem Heft) auf, um den Anspruch mit einer Fallstudie empirisch zu verifizieren. Mit Parsons gehen sie davon aus, dass Bildungsinstitutionen generell als zentrale Orte des „kognitiven Komplexes“ bezeichnet werden können und deshalb einem gesteigerten Rationalitätsanspruch verpflichtet seien. Tatsächlich aber, so das Ergebnis der Fallstudie, orientierten sich viele Referendare nicht an einem Anspruch gesteigerter Rationalität, sondern an dem Performativ des Jargonhaften³. Die interpretierten Diskurse unter Referendaren „lassen den Eindruck von Sachhaltigkeit und Reflexivität entstehen, ohne jedoch real und sachhaltig zu sein“ (in diesem Heft, S. XX). In diesem Kommunikationsmodus werden die rationalen Anforderungen der Ausbildung unterlaufen. Von diesem Befund ausgehend stellen die Autoren die These auf, dass der Jargon während der Ausbildung Ausdruck einer Orientierung an der etablierten Berufspraxis sein könnte und insofern als eine Tradierung einer „déformation professionnelle“ verstanden werden könnte. Der pädagogische Jargon, der im Studienseminar anzutreffen sei, könnte Bestandteil eines Reproduktionsprozesses sein, dass nämlich „der Lehrer von morgen nur die Gesten seines Lehrers von gestern wiederhole“ (in diesem Heft, S. XX).

3 Unter Jargon verstehen die Autoren die selbstgewisse Attitüde des Diskurses, die dem Diskurs zwar ähnele, sich aber einem Rationalitätsanspruch und einem in sich konsistentem Wertstandpunkt entziehe und deshalb bloß ein Pseudo-Diskurs sei.

In welchem Zusammenhang steht nun die dargelegte Reproduktionsthese mit dem Befund meiner Fallstudie? Pädagogische Deutungsmuster fußen augenscheinlich nicht auf einer beruflichen Bildung im Medium der Wissenschaft. Bereits subjektive Theorien, die sich aus Erfahrungswissen speisen, liefern hinreichende Begründungszusammenhänge für die eigenen Handlungsrou-tinen. Sie treten uns als Deutungsmuster von der Art des Fallbeispiels entgegen. Auch dieses ermöglicht eine Bewertung von Geltungsansprüchen und Orientie-rungen, die das eigene Handeln nach innen wie auch sozial anerkennungsfähig nach außen legitimieren können. Der Religionslehrer wird in seinem Kollegium viel Zustimmung dafür bekommen, dass man viel koordinieren können muss und dass in der Schule die Oberflächlichkeit gesiegt habe. Noch in all seiner Entspezifizierung leistet das Deutungsmuster für seinen Träger, was allgemein ihm zugeschrieben werden kann. Der Lehrer kann mit ihm die Erscheinungen der Praxis zureichend prädisieren (Oberflächlichkeit), einen wertenden Stand-punkt einnehmen (das schwächste Argument), sich erklären (gesellschaftlicher Druck), was ist und angeben, was getan werden muss (Kombinieren). In die-sem Sinne zeigt der Lehrer ein Deutungsmuster, das ihn alles andere als sprachlos bleiben lässt. Aus der Beobachterperspektive wird das Bruchige und Be-drohliche der eingenommenen Position deutlich. Und erst im Durchgang durch die objektive Haltlosigkeit der Position erscheint der Lehrer als Träger einer hoch krisenanfälligen Orientierung und wird der Leser sensibel für die sprachlich ausgedrückte Unsicherheit und Haltlosigkeit der eingenommenen pädago-gischen Haltung. Aber die daraus möglicherweise erwachsende Krise kann la-tent gehalten werden. Der Lehrer rettet sich frei nach der Devise: Ist der Ruf erst ruiniert, lebt es sich ganz ungeniert! Das aber kann weder ein tragfähiges pädagogisches Konzept noch ein identitätsstiftendes Ethos begründen. Mit der so eingenommenen Lehrerrolle kann gleichwohl auf die Problematisierung eines professionellen Habitus verzichtet werden.⁴

Wenn nun auf der Basis solcher Deutungsmuster Schulprogrammarbeit organisiert wird, kann es nicht verwundern, dass sie ins Leere führt und die überkommenen Formen eher stabilisiert, als dass sie aufgebrochen werden.

Literatur

- Böhmman, Marc/Hoffman, Kirsten: Berufseinsteiger und Schulentwicklung. Wie junge Lehrer/innen Unterricht und Schule verändern wollen und welche Erfahrungen sie dabei machen, in: Die Deutsche Schule, 91/1999, S. 490-503.
- Dammer, Karl-Heinz: Berufsorientierung für alle. Über einen Schulversuch, der Versuch blieb, Wetzlar 1997.
- Esslinger, Ilona: Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern, Bad Heilbrunn 2002.

4 Aus dieser Perspektive kann auch der große „Erfolg“ gefälliger Rezepteliteratur, wie sie von Klippert oder Mayer für die Didaktik-Industrie produziert wurde, erklärt werden – einer Art didaktischer Literatur, deren Anwendung einen denkenden Reflex nicht nur verzichtbar macht, sondern die den Verzicht auf den denkenden Reflex geradezu voraussetzt.

- Dzengel, Jessica/Kunze, Katharina/Wernet, Andreas (2012): Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon: Analysen zur Ausbildungskultur im Studienseminar, Pädagogische Korrespondenz, Heft 45, 2012, S. 20-44.
- Gruschka, Andreas/Heinrich, Martin/Köck, Nicole/Martin, Ellen/Pollmanns, Marion/Tiedke, Michael: Innere Schulreform durch Kriseninduktion? Fallrekonstruktionen und Strukturanalysen zu den Wirkungen administrativ verordneter Schulprogrammarbeit, Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität, Frankfurt/Main 2003.
- Gruschka, Andreas: Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs in NW, Wetzlar 1985.
- Krainz-Dürr, Marlies: Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation, Innsbruck/Wien 1999.
- Oevermann, Ulrich: Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis, in: Krammer, Klaus: Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, Frankfurt/Main 2000, S. 58-156.
- Oevermann, Ulrich: Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung, in: Sozialer Sinn, 01/2001, S. 35-81.
- Ohlhaber, Frank: Der Lehrer „riskiert die Zügel aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einlässt“. Typische Praxen von Lehramtsstudenten in fallrekonstruktiver pädagogischer Kasuistik, in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 39, 2009, S. 21-45.
- Schlömerkemper, Jörg: Einstellungen und Erwartungen gegenüber dem Schulprogramm, in: Holtappels, Heinz Günter: Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung, Weinheim 2004, S. 61-77.
- Terhart, Ewald: Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Biographie, Profession, in: Altrichter, Herbert/Schley, Wilfried/Schratz, Michael (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung, Innsbruck 1998, S. 560-585.
- Terhart, Ewald: Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 32, 1986, S. 205-223.